

Risguardi: la lettura relazionale come pratica incarnata e distribuita

Chiara Tullio ¹

¹ Università degli Studi di Verona; chiara.tullio@univr.it

Abstract: Il contributo propone una riflessione teorico-pedagogica sulla lettura relazionale come esperienza incarnata e distribuita, sviluppata attraverso la cooperazione di corpi narranti plurali. Muovendo dalla prospettiva dell'*embodied education* (Damiani, 2022), dalla narratologia cognitiva (Bernini e Caracciolo, 2013; Caracciolo e Kukkonen, 2021) e dall'ecologia della mente (Bateson, 1972), il lavoro assume la lettura come pratica nella quale il significato emerge dall'interazione tra corpi, linguaggi, artefatti e contesti. In dialogo con la riflessione di Mauss (1936/2017) sulle tecniche del corpo, viene proposta la categoria di corpi narranti plurali, intesa non come semplice compresenza di soggetti differenti, ma come pluralità delle modalità espressive con cui la narrazione prende forma. In questa prospettiva, la lettura relazionale non si limita a favorire l'accessibilità, ma diviene un dispositivo pedagogico capace di rendere osservabile la natura incarnata della partecipazione narrativa. Come contesto progettuale entro cui tale prospettiva viene esplorata è proposto il dispositivo Risguardi, sviluppato nell'ambito del percorso "Includere leggendo" (Tullio, 2025). L'ipotesi è che la pluralità dei corpi narranti non costituisca una variabile dell'esperienza narrativa, ma una categoria pedagogica grazie alla quale ripensare la relazione narrativa e costruire dispositivi capaci di interrogare gli immaginari della partecipazione e della cittadinanza.

Keywords: lettura relazionale, disabilità, partecipazione narrativa, corpi narranti plurali.

1. Introduzione

La prospettiva dell'*embodied education* interpreta l'apprendimento come un processo che emerge dall'intreccio tra corpo, relazione, ambiente e cultura, superando una concezione esclusivamente cognitiva dell'esperienza educativa (Damiani, 2022). Entro questa cornice teorica, le pratiche educative non si limitano a trasmettere conoscenze o competenze, ma costruiscono modi di stare con gli altri e di attribuire significato all'esperienza condivisa. Anche la lettura può quindi essere assunta come pratica relazionale entro cui prendono forma modalità di partecipazione, di incontro e di costruzione del significato.

Negli ultimi decenni, la riflessione sulla lettura e sulla narrazione ha progressivamente messo in discussione una concezione esclusivamente cognitiva e individuale del leggere. Nell'ambito delle scienze cognitive applicate alla letteratura, la comprensione narrativa viene interpretata non come semplice decodifica del testo, ma come esperienza di simulazione mentale attraverso cui il lettore ricostruisce dall'interno percezioni, emozioni, intenzioni e azioni dei personaggi (Bernini e Caracciolo, 2013). Parallelamente, la riflessione di Macé ha evidenziato come la lettura contribuisca a produrre "modi di essere" (Macé, 2011/2016, p.22), configurazioni percettive e rela-



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

zionali che modificano il rapporto del soggetto con il mondo, mentre gli studi sulla lettura ad alta voce condivisa ne hanno sottolineato il carattere dialogico e comunitario, interpretandola come pratica relazionale e sociale (Batini, 2022). Tali prospettive risultano coerenti con una concezione del corpo come luogo di sedimentazione culturale delle pratiche (Mauss, 1936/2017; Bourdieu, 1980; Csordas, 1994) e trovano una sintesi pedagogica nell'*embodied education*, che interpreta appunto l'apprendimento come processo inseparabile dall'esperienza corporea, relazionale e situata (Damiani, 2022).

Assumere questa prospettiva significa considerare la lettura come pratica incarnata e situata. Se il corpo costituisce lo spazio di relazione del soggetto con il mondo e con gli altri (Merleau-Ponty, 1945), la lettura prende forma nell'interazione fra posture, gesti, ritmi, sguardi e voci. La cognizione distribuita (Hutchins, 1995) e l'ecologia della mente (Bateson, 1972) consentono inoltre di estendere tale prospettiva all'interazione fra soggetti, artefatti culturali e ambiente.

È in questo quadro che si colloca Risguardi, dispositivo pedagogico di lettura relazionale nato nel 2024 all'interno del percorso "Includere leggendo" (Tullio, 2025) e sviluppato attraverso la collaborazione tra scuola e territorio.

Muovendo da tale esperienza, il lavoro propone una riflessione teorica sulla lettura condivisa come pratica incarnata e distribuita, esplicitando il quadro epistemologico che orienta la progettazione del dispositivo. In particolare, il contributo interroga una dimensione meno esplorata della lettura condivisa: il ruolo assunto dalla presenza corporea di chi narra nella costruzione dell'evento narrativo.

2. La relazione narrativa come esperienza incarnata

Come anticipato, gli studi di narratologia cognitiva hanno contribuito a ridefinire la comprensione dell'esperienza narrativa, spostando l'attenzione dalla semplice interpretazione del testo alla partecipazione del lettore al mondo narrativo. Bernini e Caracciolo (2013) mostrano come comprendere una narrazione significhi ricostruire dall'interno percezioni, emozioni, intenzioni e azioni dei personaggi attraverso processi di simulazione mentale che coinvolgono il lettore nella sua corporeità e immaginazione. Gli studi sulla narrazione incarnata hanno ulteriormente approfondito tale impostazione, evidenziando come la partecipazione narrativa coinvolga processi di simulazione sensomotoria e forme di coinvolgimento corporeo che rendono la lettura un'autentica pratica vissuta (Caracciolo e Kukkonen, 2021). La letteratura riconosce pertanto nella narrazione una forma privilegiata di partecipazione all'esperienza dell'altro narrato, pur mantenendo aperto il dibattito circa il nesso tra empatia narrativa e trasformazione etica o prosociale (Keen, 2007).

Se la narratologia cognitiva ha mostrato come la comprensione narrativa sia un'esperienza incarnata, la riflessione pedagogica invita ad ampliare ulteriormente lo sguardo, interrogando le condizioni relazionali entro cui avviene tale esperienza. In questa direzione, Batini (2022) interpreta la lettura ad alta voce come una pratica condivisa nella quale il significato è prodotto dall'interazione tra chi legge, chi ascolta, il testo e il contesto. La narrazione non coincide quindi con il solo contenuto del libro, ma si costruisce attraverso la relazione educativa nell'atto stesso del leggere. La voce, il ritmo, le pause, la gestualità, gli sguardi e la presenza reciproca non accompagnano semplicemente il testo, ma contribuiscono a renderlo esperienza.

Questa riflessione trova un ulteriore sviluppo nell'opera di Marcel Mauss *Les techniques du corps* (1936/2017). Mauss osserva come i modi di usare il corpo che ap-

paiono naturali siano in realtà pratiche socialmente e culturalmente apprese. Camminare, sedersi, dormire, nuotare o lavorare costituiscono tecniche incorporate mediante l'educazione, l'imitazione e la vita sociale, tanto che il corpo può essere considerato «il primo e più naturale oggetto tecnico, e insieme mezzo tecnico, dell'uomo» (Mauss, 1936/2017, p. 49).

Assumere questa prospettiva significa riconoscere che anche la lettura ad alta voce costituisce una tecnica del corpo. Leggere non significa soltanto decodificare un testo, ma organizzare postura, respirazione, ritmo, ascolto reciproco, gestione dello spazio e della relazione. Ogni lettura incorpora quindi disposizioni corporee apprese che risultano storicamente e culturalmente costruite.

Le tecniche del corpo non costituiscono semplicemente modalità individuali di agire, ma rappresentano pratiche socialmente prodotte e culturalmente legittimate. Come mostra Foucault (1975), i processi di riproduzione sociale contribuiscono infatti a sedimentare un immaginario normativo che definisce ciò che appare corretto, desiderabile o legittimo all'interno di una determinata cultura: la fluidità della voce, il controllo del respiro, la continuità dell'eloquio, il ritmo o la prosodia costituiscono criteri culturalmente costruiti che definiscono un implicito modello di lettura legittima. Questa consapevolezza assume particolare rilevanza quando a leggere sono corpi narranti plurali. La presenza di lettori che danno corpo alla narrazione con modalità espressive differenti rende visibile tale costruzione, mostrando che non esiste una forma neutra del leggere, ma una molteplicità di modi corporei di abitare la narrazione.

La pluralità dei corpi narranti non rappresenta un elemento accessorio dell'esperienza, né una condizione da compensare mediante strategie inclusive. Essa costituisce piuttosto un'occasione per interrogare la natura stessa della lettura come pratica relazionale. In questa direzione, la lettura può essere intesa, con Macé (2011/2016), esperienza capace di produrre modi di essere. Le forme della lettura contribuiscono infatti a modellare sensibilità, posture percettive e possibilità di relazione con il mondo. Quando tale esperienza coinvolge corpi narranti differenti, non amplia semplicemente le possibilità di accesso al testo, ma rende sperimentabili differenti modi di abitare la narrazione e di entrare in relazione con l'altro. Il significato non si esaurisce più nell'incontro tra un testo e un lettore individuale, ma si costruisce nella cooperazione tra corpi, linguaggi, tempi e modalità espressive differenti. È proprio questa dimensione relazionale e incarnata della narrazione che il presente contributo approfondisce.

3. Corpi narranti plurali e partecipazione narrativa: il dispositivo pedagogico Risguardi

Se la letteratura ha ampiamente mostrato come la narrazione favorisca forme di partecipazione incarnata all'esperienza dell'altro narrato (Bernini e Caracciolo, 2013; Caracciolo e Kukkonen, 2021), rimane meno esplorato il ruolo dell'altro che narra, ossia il modo in cui la presenza corporea di chi legge contribuisce alla costruzione dell'esperienza narrativa. È su questo spostamento di prospettiva – dall'altro narrato all'altro che narra – che si concentra il presente contributo. L'ipotesi proposta è che la lettura relazionale, quando coinvolge corpi narranti plurali, non sostituisca le forme di partecipazione già descritte dalla letteratura, ma ne estenda il campo, facendo della relazione con il narratore una componente costitutiva dell'evento narrativo e aprendo nuove possibilità di riflessione pedagogica sulle pratiche di lettura condivisa.

Tale categoria non coincide con la multimodalità, che descrive la produzione di significato attraverso l'integrazione di differenti risorse semiotiche come parola, voce, gesto, immagine, movimento, né con la lettura corale, nella quale la pratica narrativa viene distribuita fra più voci o lettori. Un evento narrativo può infatti essere multimodale o corale senza che venga necessariamente messo in discussione il modello implicito di corpo competente e socialmente legittimato a occupare la posizione di chi legge.

Allo stesso modo, essa non costituisce un sinonimo di lettura inclusiva. Se le pratiche inclusive agiscono prevalentemente sulle condizioni di accesso e partecipazione, predisponendo testi, formati, mediazioni e contesti capaci di accogliere differenti funzionamenti, la nozione di corpi narranti plurali porta l'attenzione sul soggetto corporeo della narrazione. La questione non è soltanto rendere la lettura accessibile a corpi differenti, ma riconoscere che corpi differenti possono produrre esperienza narrativa per altri e che le loro specifiche modalità di presenza, espressione e relazione modificano l'evento stesso del leggere.

La portata pedagogica della categoria risiede dunque nel rendere osservabile la pluralità incarnata del soggetto narrante: non semplicemente i diversi canali attraverso cui la storia viene comunicata, ma i corpi socialmente riconosciuti come titolari a narrarla. Essa sposta pertanto l'attenzione dalla prestazione individuale alla partecipazione narrativa e, insieme, interroga il modello normativo di lettore che implicitamente orienta le pratiche educative: non quanto un corpo si approssimi a una forma attesa di lettura, ma in quali modi possa prendere parte, con gli altri, alla costruzione dell'evento narrativo.

È da questa ipotesi che nasce Risguardi, dispositivo pedagogico progettato per costruire contesti nei quali tale dimensione possa diventare esperienza. Più che promuovere la lettura condivisa come pratica inclusiva, il dispositivo assume i corpi narranti plurali come condizione attraverso cui interrogare la relazione narrativa. Se la lettura è trama relazionale, allora la progettazione educativa non può limitarsi a predisporre occasioni di lettura condivisa, ma deve costruire intenzionalmente situazioni nelle quali differenti forme di presenza e di espressione divengano parte costitutiva dell'evento narrativo.

L'esperienza ha preso avvio nel 2024, all'interno del percorso di ricerca-formazione-azione "Includere leggendo" (Tullio, 2025), anche a partire da una rilettura critica di alcune precedenti iniziative realizzate nel territorio. Negli anni antecedenti, il Tavolo di lavoro sulla disabilità dei Comuni di Roncade e Monastier di Treviso aveva promosso, in collaborazione con le associazioni locali, incontri in orario scolastico rivolti agli alunni e alle alunne della locale scuola secondaria di primo grado. In tali occasioni giovani con disabilità erano invitati a presentarsi, a raccontare aspetti della propria esperienza personale e, in alcuni casi, a leggere brevi testi. La progettazione degli incontri avveniva tuttavia prevalentemente all'interno del Tavolo, senza una partecipazione diretta delle persone con disabilità ai processi decisionali.

Una rilettura successiva di questa modalità ne ha evidenziato il carattere fortemente asimmetrico: pur muovendo da finalità inclusive, essa ha prodotto una forma di messa in scena eterodiretta della disabilità, nella quale la persona è stata posta al centro dello sguardo principalmente in quanto portatrice di una differenza da testimoniare. Una simile configurazione ha esposto a forme di ricezione centrate sulla differenza, distanti dall'obiettivo di generare condizioni di incontro e riconoscimento reciproco.

A partire da tale consapevolezza, nel 2024 si è scelto di interrompere questa modalità e di ripensare radicalmente le forme dell'intervento nella prospettiva dell'autodeterminazione e del progetto di vita. Il punto di partenza non è stato quindi la definizione preliminare di un'attività da proporre alle persone con disabilità, ma il dialogo con i possibili partecipanti per comprenderne interessi, desideri, disponibilità e modalità espressive. È all'interno di questo confronto che sono emerse, in alcuni giovani, una particolare predisposizione e un interesse per la lettura, la narrazione e la teatralizzazione, assunti non come prestazioni da esibire, ma come risorse a partire dalle quali costruire insieme l'esperienza.

Ha preso così forma un primo gruppo di lavoro composto da lettori e lettrici delle associazioni Colibrì ODV, ALA Autismo APS e GAP ODV, insieme a docenti, educatori e volontari, concepito come spazio di progettazione condivisa. Il progetto coinvolge oggi 22 lettori e lettrici tra gli 11 e i 28 anni, con e senza disabilità, nella progettazione e nella realizzazione di esperienze di lettura ad alta voce rivolte ad ascoltatori e ascoltatrici di età differenti. I contesti finora sperimentati comprendono le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, la Residenza Sanitaria Assistita e gli spazi urbani della città di Roncade, comune della provincia di Treviso.

La partecipazione al gruppo è volontaria e prevede per gli studenti della secondaria l'adesione al modulo "Leggimi dentro" del Programma Nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027 e per i giovani delle associazioni il tesseramento alle stesse. Aderire all'iniziativa non si traduce nella semplice presenza all'attività, ma implica la possibilità concreta di incidere sulle decisioni: ognuno concorre alla scelta dei libri, alla definizione delle modalità di lettura, alla distribuzione dei ruoli e all'organizzazione degli incontri. Tale impostazione traduce operativamente i principi dell'autodeterminazione e del progetto di vita, ampliando le opportunità di espressione, scelta e cittadinanza.

Anche la preparazione delle letture, a cui viene dedicato un incontro mensile in orario pomeridiano, assume una forma laboratoriale e cooperativa. I testi vengono selezionati tenendo conto degli interessi e delle possibilità espressive dei diversi lettori e, quando necessario, privilegiando libri e supporti accessibili; le storie vengono quindi esplorate attraverso la voce, il corpo, la gestualità e forme di teatralizzazione, così che ciascuno possa individuare modalità di partecipazione coerenti con le proprie caratteristiche. Le letture sono realizzate da gruppi misti di persone con e senza disabilità e non presuppongono un'unica forma legittima di lettura: la partecipazione può assumere la forma della lettura verbale, dell'interpretazione corporea e gestuale, della drammatizzazione, della gestione di oggetti e supporti narrativi o della costruzione condivisa della scena di lettura.

Si determina così uno spostamento rilevante rispetto alle esperienze precedenti: non è più la persona con disabilità a costituire il contenuto dell'incontro, ma la storia a costituire il terreno comune della relazione. La disabilità non viene presentata, spiegata o esibita; entra nello spazio narrativo attraverso la corporeità e le modalità espressive di chi legge. Il partecipante non è dunque chiamato a raccontare la propria disabilità, ma ad assumere un ruolo riconoscibile e socialmente significativo – quello di lettore o lettrice, narratore o narratrice – contribuendo alla costruzione di un'esperienza rivolta ad altri. È in questo passaggio che il dispositivo cerca di trasformare la posizione relazionale dei partecipanti: da destinatari di interventi o oggetti di rappresentazione a soggetti capaci di produrre esperienza culturale per la comunità.

Il lettore con disabilità, nell'atto stesso di leggere agli altri, viene investito di un'autorità narrativa che modifica la posizione relazionale da cui è percepito: non più, o non soltanto, destinatario di un intervento di cura, ma soggetto che detiene la parola e produce esperienza per gli altri. Nell'attività progettuale il confronto tra ragazzi e ragazze della scuola secondaria e giovani con disabilità favorisce inoltre una ridefinizione reciproca dei ruoli, costruendo relazioni meno ancorate a categorie predefinite e maggiormente fondate sulle competenze, sulle possibilità espressive e sul contributo di ciascuno alla progettazione comune.

La documentazione del percorso è stata costruita secondo una logica di triangolazione metodologica, integrando interviste semi-strutturate agli insegnanti, un focus group con i lettori con e senza disabilità, gli artefatti prodotti da bambini e bambine al termine degli incontri e un diario osservativo. L'integrazione di queste fonti ha consentito di mettere in dialogo le prospettive dei diversi attori coinvolti e di documentare non soltanto gli esiti dell'esperienza, ma anche i processi relazionali che hanno caratterizzato la stessa.

Il nome del dispositivo allude ai risguardi, ossia le pagine poste all'inizio e alla fine del volume che collegano la copertina al corpo del libro. Spesso considerate una componente marginale, esclusivamente tecnica o decorativa, i risguardi costituiscono, in particolare negli albi illustrati, uno spazio narrativo di grande valore. Sempre più frequentemente gli autori li utilizzano per anticipare atmosfere, suggerire chiavi di lettura, creare rimandi simbolici o completare il significato della storia. Per coglierne il senso è necessario soffermarsi, osservare con attenzione e tornare a guardarli dopo la lettura.

È proprio l'azione del *ri-guardare* che dà nome al dispositivo pedagogico. Risguardi invita infatti a sospendere uno sguardo immediato e abituale per esercitare uno sguardo riflessivo, capace di ritornare sull'esperienza e di riconoscere significati che inizialmente rimangono invisibili. Il prefisso *ri-* richiama certamente il tornare su ciò che si è visto, ma soprattutto la possibilità di modificare il proprio sguardo, lasciando che l'incontro con l'altro trasformi il modo stesso di vedere.

Così come nel libro uno spazio apparentemente secondario custodisce spesso elementi essenziali alla comprensione della narrazione, allo stesso modo l'incontro con forme plurali di narrare invita a interrogare ciò che abitualmente rimane sullo sfondo: i corpi, i gesti, i tempi, i silenzi e le modalità attraverso cui il significato prende forma nella relazione. Risguardi è quindi un dispositivo che invita a guardare ancora, e a guardare insieme, nella convinzione che siano proprio gli elementi meno immediatamente visibili a custodire le possibilità di modificare il proprio sguardo.

La presenza di corpi narranti plurali rende così osservabile il carattere situato e convenzionale del modello di lettura assunto implicitamente come norma. Quando la narrazione prende corpo attraverso pause, gesti, ritmi, voci, supporti comunicativi o forme corali differenti, ciò che viene interrogato non è la possibilità di leggere, ma la definizione stessa di ciò che intendiamo per lettura. La pluralità diviene, in questo senso, un'occasione epistemologica per ampliare il concetto di esperienza narrativa.

4. Il dispositivo relazionale e la trasformazione dell'immaginario

Entro la prospettiva proposta, la trasformazione dell'immaginario non viene assunta come esito direttamente prodotto dal dispositivo, ma come ipotesi pedagogica da esplorare. L'idea è che esperienze nelle quali differenti modi di narrare e di partecipare possano essere incontrati all'interno di una pratica condivisa creino condizioni

potenzialmente favorevoli alla messa in discussione di rappresentazioni consolidate della disabilità e della partecipazione.

In questa cornice anche il libro può essere assunto come dispositivo relazionale, mediatore dell'incontro tra chi narra, chi ascolta e le differenti modalità attraverso cui la narrazione prende corpo. La lettura non si configura pertanto soltanto come trasmissione di un contenuto da parte di un soggetto competente a un pubblico, ma come evento condiviso nel quale ruoli, competenze e forme della partecipazione possono essere temporaneamente rinegoziati.

Quando la narrazione è abitata da corpi narranti plurali, categorie abitualmente assunte come criteri impliciti di legittimazione — competenza, autonomia, fluidità espressiva, normalità comunicativa — possono divenire oggetto di interrogazione. La pluralità, anziché essere esclusivamente tematizzata o spiegata, viene incontrata nella pratica narrativa. In una prospettiva ecologica (Bateson, 1972), si può pertanto ipotizzare che la partecipazione a simili sistemi di relazione contribuisca, nel tempo, a rendere più mobili le categorie attraverso cui l'esperienza dell'altro viene interpretata.

È in questo senso che Risguardi assume il proprio interesse pedagogico. Allo stato attuale della ricerca non è possibile affermare che la lettura relazionale costituisca una metodologia più efficace di altre, né che la presenza di corpi narranti plurali produca automaticamente atteggiamenti inclusivi o modificazioni stabili delle rappresentazioni della disabilità. La rilevanza del dispositivo risiede piuttosto nella possibilità di costruire situazioni nelle quali modi differenti di leggere, comunicare e partecipare possano essere sperimentati all'interno di una pratica condivisa. In questa prospettiva, un'eventuale ridefinizione degli immaginari non deriverebbe dalla trasmissione di un messaggio educativo sull'inclusione, ma dall'esperienza di forme differenti di presenza e partecipazione.

La sfida pedagogica non consiste nel rappresentare la differenza, ma nel costruire dispositivi relazionali nei quali la pluralità possa essere vissuta come forma ordinaria dell'esperienza narrativa.

Bibliografia

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chandler Publishing Company.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce: Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci editore.
- Bernini, M., & Caracciolo, M. (2013). *Letteratura e scienze cognitive*. Carocci editore.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Caracciolo, M., & Kukkonen, K. (2021). *With bodies: Narrative theory and embodied cognition*. The Ohio State University Press.
- Csordas, T. J. (Ed.). (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press.
- Damiani, P. (2022). *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'embodied cognition. Basi teoriche e metodologiche*. Pensa Multi-Media.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Macé, M. (2016). *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere* (M. Cavarretta, Trans.). Loescher Editore. (Original work, *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard, 2011).
- Mauss, M. (2017). *Le tecniche del corpo* (M. Fusaschi, Ed. & Trans.). Edizioni ETS. (Original work, *Les techniques du corps*. *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 32(3–4), 271–293, 1936).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Tullio, C. (2025). Letture plurali per costruire la professionalità insegnante in ottica inclusiva. In M. Antonietti, I. Maggiarra, S. Mambriani, & L. Salvarani (Eds.), *La qualità della formazione come responsabilità sociale. Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche educative e didattiche tra tradizione e innovazione. Junior Conference* (pp. 189–193). Pensa MultiMedia.